

## COLABORACIÓN ESPECIAL II.13

### EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA

Manuel R. Muñoz

Una de las principales demandas de los pueblos indígenas del continente americano es invertir en el acceso a la educación superior. Ésta es una de las estrategias clave a medio plazo para aumentar los niveles de equidad entre los países y combatir la pobreza, pues más del 80% de la población indígena de América Latina está por debajo del umbral de la pobreza.

Tomando como referente los estudios promovidos por el IESALC/UNESCO, las modalidades de acceso que exigen los pueblos indígenas del continente americano son cuatro:

1. **Becas.** Casi todos los países americanos tienen esta modalidad. Se destacan Chile, Canadá y EEUU.
2. **Creación de etnoprogramas.** En Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia, Guatemala y México se han creado programas de pregrado y posgrado en etnoeducación, cuyo fin es la formación de maestros con competencias para actuar en territorios indígenas y promover procesos de educación en los

que se respeten y se fortalezcan los valores culturales propios de cada pueblo. Igualmente, se abren paso los estudios con un enfoque étnico: etnopsicología, derecho propio, lingüística, antropología cultural, etc. Estos programas apuntan en la misma dirección que los programas de etnoeducación.

3. **Creación de instituciones de educación superior.** Actualmente los movimientos indígenas han irrumpido con fuerza en la vida política, social y cultural del continente, especialmente en América Latina, y una de sus principales demandas es el acceso al sistema de educación en todos sus niveles. En este contexto, los gobiernos y las mismas organizaciones indígenas están promoviendo la creación de instituciones de educación superior (IES), entre las que sobresalen los treinta *colleges* y universidades indígenas de los Estados Unidos, las tres de Canadá, la Universidad de las Regiones Autónomas de Nicaragua y las diez universidades indígenas creadas por el gobierno me-

xicano. Existen valiosas propuestas no materializadas, como el Kawsy Unik de los pueblos indígenas de los países andinos.

4. **Reforma de las instituciones y sistemas de educación superior.** Esta demanda es la más estructural y la menos desarrollada del continente americano. Tiene como fin transformar el carácter monocultural e inadecuado de las IES para convertirlas en verdaderas *universitas* capaces de responder a las necesidades laborales, sociales y culturales de los diferentes pueblos de Afroamérica, Indoamérica y América Latina.

La poca inversión de los gobiernos, la secular negación e invisibilidad a la que han sido sometidos los pueblos indígenas y una especie de «autismo» académico respecto a la riqueza cultural, de pensamiento y lingüística de estos pueblos son los principales obstáculos que impiden una mayor pertinencia cultural de los sistemas de educación en el continente americano.

## COLABORACIÓN ESPECIAL II.14

### LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CARIBE

Francisco López-Segre

Aunque la historia de la educación superior en el Caribe de habla inglesa y neerlandesa tiene ciertas analogías con la de América del Sur y la del Caribe de habla francesa y española, ha seguido una trayectoria particular y un curso histórico diferente que merece la pena analizar específicamente. Si bien es cierto que la historia de la educación básica en las Antillas británicas es similar a la de las zonas metropolitanas en cuanto a la calidad y al porcentaje de matriculación, el desarrollo de la educación superior, por el contrario, ha evolucionado a un ritmo más lento. Mientras que en América del Sur se empezaron a fundar universidades desde la segunda mitad del siglo *xvi* y, en las colonias norteamericanas, desde 1636, las universidades teológicas sólo empezaron a constituirse a partir de la primera mitad del siglo *xix* para formar a formadores de la Commonwealth bri-

tánica del Caribe. La Escuela Universitaria Codrington de Barbados, que ofrecía estudios teológicos, y la Escuela Universitaria Mico de Jamaica, dedicada a la formación de formadores, fueron instituciones pioneras de la educación superior en esta subregión. El modelo teológico y la formación de formadores prevalecieron hasta mediados del siglo *xx* (Miller, 1998, pp. 99-101).

Durante la posguerra y la postindependencia, se produjo una ruptura cualitativa que dio lugar a nuevas tendencias (Miller, 1998, pp. 101-103).

- 1) Financiación de las siguientes instituciones de educación universitaria: la Universidad de las Antillas (1948), la Universidad de Guyana (1963), la Universidad de Surinam y la Universidad de las Antillas Holandesas (1968). Transformación de la Escuela Universi-

taria de Letras, Ciencia y Tecnología de una Universidad Técnica en Jamaica (1995).

- 2) Creación de escuelas universitarias de educación superior en las décadas de 1950 y 1960, centradas en la formación de formadores, técnicos, enfermeros, farmacéuticos y radiólogos. También se impartían cursos sobre comercio, agricultura, música, danza, arte dramático y otras profesiones.
- 3) Creación de escuelas universitarias comunitarias en las décadas de 1970 y 1980, para preparar a los estudiantes para cursar estudios universitarios y para profesiones de nivel técnico intermedio. Para acceder a programas a tiempo completo era necesario un diploma de enseñanza secundaria, pero los programas a tiempo parcial eran más flexibles.

- 4) Fusión de pequeñas universidades especializadas, durante las décadas de 1980 y 1990, que dieron lugar a instituciones estatales, nacionales o locales.
- 5) Creación y expansión de la educación a distancia, ofrecida por las universidades consolidadas.
- 6) Desarrollo de acuerdos de acreditación para facilitar la movilidad académica.

La evolución reciente de las instituciones en cuanto a la educación superior en el Caribe define las siguientes tendencias. Los objetivos principales de las políticas de educación superior se orientan a una enseñanza más democrática, promoviendo aspectos más necesarios para el desarrollo nacional, enfocados a la acumulación de una reserva de conocimiento basada en las necesidades locales –técnicas, administrativas y otras– que permitirían la expansión de las instituciones locales de educación superior; mayor desarrollo de los sistemas nacionales y regionales de educación superior, en vista del coste creciente de la educación universitaria en el extranjero. Para responder a estas necesidades, está surgiendo una red regional que engloba a unas 150 instituciones de educación superior, con estudiantes de más de 17 países; de las que un 60% reciben financiación del Estado y un 30% son privadas. El resto son privadas, con ayuda económica del Estado. Algunas instituciones privadas son entidades *off-shore*, que ofrecen educación a distancia utilizando nuevas tecnologías desarrolladas en Estados Unidos.

La Universidad de las Antillas (UWI, en sus siglas en inglés) es la institución principal. Tiene campus en tres países: Jamaica, donde se encuentra el mayor de ellos, al que le siguen el de Trinidad y Tobago y el de Barbados. Acoge a unos 19.600 estudiantes de 17 países de la zona. Si se añaden las inscripciones a distancia, la matriculación total asciende a 23.200 alumnos. El índice de matriculación difiere de un país a otro: el 17% en Jamaica y el 7%, en Trinidad y Tobago. Según la definición de Martin Trow, en el Caribe de habla inglesa la educación superior en algunos países como Jamaica está «masificada», mientras que en otros, como Trinidad y Tobago, es «elitista», pero nunca es universal. Un retrato más detallado, con cifras, aparece en el anexo

estadístico de este informe y en la introducción, «Visión global de las percepciones regionales respecto a la financiación de la educación superior», en la Parte II de este informe (Peters, 1998, p. 64; Howe, 2005).

También cabe destacar que, a través de la Escuela de Formación Continua, la UWI proporciona oportunidades de educación postsecundaria y superior a cientos de habitantes de la región. Esta formación incluye programas de un nivel paraprofesional en campos como la gestión de recursos humanos, la gestión de la supervisión, la contabilidad, la auditoría interna, el marketing, el trabajo social, la orientación psicopedagógica y el secretariado administrativo y corporativo. Por ejemplo, más de 500 estudiantes a distancia participan en programas de estudio para alumnos que requieren calificaciones externas de entidades institucionales británicas como la Cámara de Comercio e Industria de Londres.

En la actualidad, poco más del 34% de la matriculación en el campus engloba a alumnos que cursan programas científicos (definidos como ciencias agrícolas y naturales, ingenierías y ciencias médicas) en niveles de grado y de postgrado. Hay aproximadamente entre 1.800 y 1.900 alumnos matriculados en ciencias médicas, 1.300 que estudian ingeniería, y otros 3.600 que estudian ciencias agrícolas y naturales.

Casi el 50% de los alumnos matriculados en la UWI entre 1996 y 1997 estudian letras o humanidades y ciencias sociales. Este porcentaje creció hasta el 60% cuando se incluyó a los alumnos a tiempo parcial (Forde, 1998, p. 64).

Las otras instituciones de educación superior incluyen la anteriormente mencionada Universidad Tecnológica de Jamaica y las universidades estatales de Belice, Granada y Guyana, la Universidad Estatal de Antigua y las escuelas universitarias comunitarias de Bahamas, Barbados, Belice, las Islas Vírgenes, las Islas Caimán, Dominica, Granada, Jamaica, Saint Kitts/Nevis, Santa Lucía, y San Vicente y las Grenadinas. Todas estas universidades combinan elementos universales, regionales, nacionales y locales que han dado lugar a un modelo autóctono utilizado en las instituciones de educación superior. Además, aparte de los 19.600 alumnos matriculados en la UWI, el campus alberga a unos 10.000 alumnos

que estudian en otras instituciones de educación superior, con lo que el total asciende a unos 33.200, aproximadamente, si se añade a los alumnos que estudian a distancia (23.200). En 1998 el Instituto Estadístico de la UNESCO calculó que «había 93.550 estudiantes del Gran Caribe cursando estudios superiores»<sup>1</sup>.

Los únicos países que no han fundado instituciones de educación superior durante esta gran expansión de la educación superior en el Caribe, que en ocasiones incluye programas no estrictamente universitarios, en los últimos cincuenta años, han sido Anguila (de la Commonwealth británica) y Bonaire, Saba y St. Eustaquio (de las Antillas holandesas).

El desequilibrio de género era todavía evidente en el año académico 2000-2001, al igual que en cursos anteriores. La proporción de hombres y mujeres llegó a ser de 2:1, con 16.000 mujeres y 8.000 hombres matriculados en la UWI, tanto en programas impartidos en el campus como fuera de él. Al igual que en años anteriores, este desequilibrio de género varía por facultad. «Debemos prestar atención a la relativa falta de matriculación femenina en las facultades de ingeniería y ciencias, y quizá analizar si las mujeres con menor nivel socioeconómico o las de grupos desfavorecidos acceden verdaderamente a la educación superior en número equitativo. Sin embargo, es todavía más importante considerar los bajos índices de matriculación masculinos en general y su rendimiento inferior a las expectativas en la mayoría de los niveles del sector educativo» (Howe, 2005, p. 59).

Hay varios tipos de acuerdos interinstitucionales en el marco caribeño. Los más variados son los de la UWI, que ha firmado acuerdos con las universidades teológicas, con universidades de formación de formadores y con universidades nacionales que ofrecen algunos de los programas académicos de la UWI. Esta serie de acuerdos flexibles de afiliación, convalidación, licenciatura y educación a distancia constituyen una tendencia positiva que fortalecerá la educación superior en esta subregión.

Entre las redes de educación superior, la Asociación de Instituciones de Educación Superior del Caribe (ACTI) merece una mención especial, dado que proporciona un mecanismo que permite a las escuelas universitarias y a las universidades de la Commonwealth caribeña debatir

sus intereses respectivos. La autoridad de la ACTI viene dada por el Secretariado de la Comunidad del Caribe (CARICOM) para estudiar el asunto de la acreditación y presentar las recomendaciones pertinentes (Miller, 1998, p. 107). Además hay una variedad de acuerdos interinstitucionales entre instituciones de educación superior del Caribe y de otros países. La universidad más importante de la subregión, Codrington, tenía un acuerdo con Durham, Reino Unido. La UWI comenzó como universidad subsidiaria de la Universidad de Londres y se convirtió en una entidad plenamente autónoma en 1963. La tendencia actual ha dado lugar a la expansión de las relaciones internacionales (Howe, 2005, p. 140).

En 1998, el viceprimer ministro de educación de Santa Lucía subrayó la necesidad de introducir una *política de recuperación de costes para la educación superior*, la necesidad de obtener soluciones rápidas y flexibles a problemas como la demanda no tradicional de educación superior, la necesidad de una cooperación más estrecha y la transformación de acciones aisladas en políticas *ad hoc* (Michel, 1998, p. 22-23). Estas inquietudes muestran que la subregión afronta los mismos problemas que afectan al resto del mundo.

La economía basada en el conocimiento del siglo XXI necesita que cada vez más estudiantes de todos los grupos sociales se beneficien de la educación superior. Los gobiernos han admitido este problema en más de una ocasión y trabajan para crear un verdadero sistema de masas. Sin embargo, no admiten públicamente que los contribuyentes no pueden ser la única fuente de financiación de dicho sistema de masas.

Cada vez es más evidente, dadas ciertas limitaciones económicas y las prioridades de desarrollo, que es necesario un replanteamiento y una revisión del enfoque de toda la zona respecto a la financiación de la educación para responder a los desafíos y a las oportunidades inherentes a los nuevos entornos globales económicos y políticos del siglo XXI.

A pesar de la relativamente reciente aparición de instituciones educativas privadas con ánimo de lucro, sería igualmente acertado decir que el sector de la educación superior de la zona, en el que predominan las instituciones públicas, depende demasiado de la financiación gubernamental. Dadas las patentes vulnerabilidades histórico-económicas de las economías de la zona, recientemente las instituciones de educación superior se han visto obligadas a enfrentarse a dos desafíos. Por un lado, sienten la presión de los actores implicados, entre ellos los gobiernos regionales, para que se amplíe el acceso a la educación superior, se la democratice y se eliminen sus desigualdades y para que ofrezca productos de mayor calidad; mientras que, por el otro, ven como van perdiendo el apoyo económico de los gobiernos. La UWI y la Universidad de Guyana se enfrentan a estos desafíos y, con ellas, otras instituciones de educación superior (Howe, 2005, p. 169-72).

En conclusión, podemos afirmar que es necesaria la financiación adecuada para desarrollar la educación superior, a la vez que se promueve la racionalización y una mayor eficacia en el uso de los pocos recursos disponibles. Sin embargo, a largo plazo, los ciudadanos del Caribe de habla inglesa, deberán reconocer que los gobiernos de la región están muy limitados y no pueden proporcionar los niveles de financiación necesarios o deseados. Por tanto, la financiación de la educación superior debe distribuirse entre todos los actores implicados relevantes, entre ellos los estudiantes y sus familias, y el sector privado. Estos grupos en particular deben asumir una responsabilidad creciente y compartir los gastos de educación superior de la zona, dados los enormes beneficios privados que podrán conseguir. Además, los gobiernos deberán reconocer que tienen la obligación de poner en marcha mecanismos que garanticen que ningún ciudadano de un grupo social desfavorecido, incluidos los pobres y los discapacitados, vea limitado su acceso a

la educación superior cuando tenga la capacidad necesaria, académica o de otro tipo, para alcanzar este nivel educativo.

Aparte de su singularidad histórica y cultural y de sus características específicas en cuanto a la educación superior, esta subregión debe hacer frente al mismo desafío que todas las universidades e instituciones de educación superior del mundo. Este desafío implica la necesidad de nuevas estrategias de investigación, en nuevas áreas de conocimiento, nuevas formas de desarrollo y presentación del plan docente, nuevas formas de atraer a estudiantes y de impartir y gestionar el conocimiento de manera participativa, nuevas relaciones beneficiosas para la sociedad y la empresa privada, con una administración más flexible y moderna basada en la conexión en red, con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y una rendición de cuentas periódica y transparente (Harvey, 1998, p. 26).

## BIBLIOGRAFÍA

- Forde, G. (1998). «Financing Tertiary Education», en *Higher Education in the Caribbean*, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Harvey, C. (1998). «UNESCO and the Transformation of Higher Education», en *Higher Education in the Caribbean*, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Howe, G. D. (2005). «Contending with Change: Reviewing Tertiary Education in the English Speaking Caribbean», en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Michel, M. (1998). «Address by Deputy Prime Minister and Minister of Education, Human Resource Development, Youth and Sports», en *Higher Education in the Caribbean*. IESALC/ UNESCO-Caracas.
- Miller, E. (1998). «Inter-Institutional Development in Higher Education in the Caribbean», en *Higher Education in the Caribbean*, IESALC/UNESCO-Caracas.
- Peters, F. (1998). «An Overview of Caribbean Higher Education», en *Higher Education in the Caribbean*. IESALC/ UNESCO-Caracas.

## NOTA

- 1 «Los países y territorios incluidos en esta estimación fueron Anguilla, Antigua y Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermuda, las Islas Vírgenes británicas, las Islas Caimán, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Jamaica, Montserrat, las Antillas

Holandesas, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vincent y las Granadinas, Surinam, Trinidad y Tobago, y las Islas Turks y Caicos. Los alumnos matriculados en educación superior suelen residir en sus países de origen, aunque algunos estudian en otros países caribeños y en el extranjero, principalmente en Canadá, EE.UU. y países de la OCDE» (Howe, 2005), 2005 (p. 51).